

El discurso del docente en clase de lengua y literatura: entre la facilitación y la portación de saberes

The discourse of teachers in language and literature classes: between facilitating learning or carrying knowledge

Ana Atorresi^{1*}

Ann Montemayor-Borsinger^{2**}

Recibido: 3 de enero de 2013/ Aceptado: 5 de marzo de 2013

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de la investigación “Discursos académicos en situaciones de aprendizaje: las producciones de estudiantes universitarios a lo largo de su proceso de formación”. Aquí se analizan tres clases de lengua y literatura de igual duración, dictadas en el nivel secundario en tres provincias argentinas. Los objetivos son: estudiar en qué medida, de qué forma y en relación con qué contextos los docentes de lengua y literatura actúan como facilitadores del aprendizaje o como portadores de saberes, y emplear una metodología de investigación que sirva a los docentes para analizar sus prácticas en los contextos en los que se desarrollan. El marco teórico es la Lingüística Sistémico Funcional y se utiliza particularmente la metafunción interpersonal y la teoría de la valoración. Los resultados del análisis revelan muy diferentes opciones de negociación del tenor de la situación, plasmadas a nivel léxico-gramatical en distintos modos verbales y expresiones de las actitudes. Estas diferencias resultan estrechamente asociadas a los contextos de situación en los que las clases se desarrollaron.

Palabras clave: discurso en el aula, docente facilitador, docente portador de saber, Lingüística Sistémico Funcional, contexto, metafunción interpersonal.

Abstract

In this paper we analyze three different language and literature classes of equal length delivered at secondary level in three Argentinean provinces. Our aim is twofold: on the one hand, study to what extent, how and in what contexts teachers act as facilitators of learning or as carriers of knowledge, and on the other make use of a research methodology that allows teachers to analyze their practices in the contexts in which they are developed. The theory informing this research is Systemic Functional Linguistics with a focus on the interpersonal metafunction and Appraisal Theory. The results of our analysis show very different options in the negotiation of the Tenor of the situation, manifested at the lexical and grammatical level in different modes and expressions of attitudes. These differences are closely related to the contexts of situation in which the classes were being taught.

Key words: class discourse, teacher as learning facilitator, teacher as knowledge carrier, Systemic Functional Linguistics, context, interpersonal metafunction

* Doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (2013), especialista en Ciencias Sociales (Constructivismo y Educación) por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (2007) y profesora en Letras por el Instituto Nacional Superior del Profesorado “Joaquín V. González” (1987); Profesora e Investigadora del área de Formación Docente de la Universidad Nacional de Río Negro, Argentina. Correo electrónico: atorresi@unrn.edu.ar.

¹ Doctora en Filosofía (Lingüística) por la Universidad de Glasgow (2001), Magíster en Educación (Lingüística Aplicada) por la Universidad de Bristol (1996), Magíster en Economía (Economía Política) por la Universidad Autónoma de México (1981) y Licenciada en Ciencias Económicas y Sociales por la Universidad de Ginebra; Profesora e Investigadora del área de Lingüística de la Universidad Nacional de Río Negro, Argentina. Correo electrónico: aborsinger@unrn.edu.ar

Introducción

Problema

Los enfoques comunicativos que desde la década del noventa presentan la mayoría de los currículos de lengua y literatura de la región han logrado, en cierta medida, sustituir el análisis descontextualizado de oraciones por el análisis y la producción de textos. Sin embargo, la atención sobre los contextos ha quedado un tanto desdibujada y eso parece haber redundado en el análisis intrínseco de partes de textos, así como de las relaciones entre ellas (su cohesión, por ejemplo). Esto significa dejar de lado tanto los horizontes históricos y geográficos en los que nos inscribimos al usar el lenguaje como las situaciones sociales de poder y de relación con los otros que determinan qué podemos decir y qué no en determinadas circunstancias. Desde el ámbito de la formación docente en lengua y literatura, nos preguntamos no solo cómo contribuir a la restitución del análisis de los contextos, sino también qué perspectivas existen para que los futuros profesionales indaguen sus prácticas de modo situado. Para tratar de responder a estas preguntas apelamos a la lingüística sistémico funcional (LSF), que plantea una relación dialéctica entre texto y contexto (Halliday, 1982; Halliday y Hasan, 1985; Halliday y Matthiessen, 2004; Martin, 1992; Martin y Rose, 2007). La noción de lo que acompaña el texto incluye los eventos verbales —todo lo que se dice— y los sucesos no verbales, como el entorno físico en el que el texto se despliega —la diferencia entre un aula bien acondicionada y un salón con ventanales sin vidrio que da a una calle ruidosa—. Para Halliday y Hasan (1985) en todo texto —la clase en nuestro caso— resuenan el contexto de situación —representación abstracta del entorno que toma aquellos factores extralingüísticos que inciden en el texto mismo— y el contexto de cultura —todas las actividades de una cultura determinada, expresadas en géneros.

Objetivos

Nuestro objetivo principal fue conocer si, en relación con los contextos respectivos de las clases,

existe un rol docente predominante en la escala que va desde la facilitación hasta la portación de saberes. Además nos propusimos emplear una metodología de investigación que les mostrara a los docentes una manera de analizar sus prácticas educativas en los contextos en los que se desarrollan.

Antecedentes

Tomamos como antecedente la fuerte influencia de la LSF en la investigación en contextos educativos. Halliday y algunos de sus seguidores (Halliday, McIntosh y Strevens, 1964) comenzaron identificando tres tipos de enseñanza de la lengua: prescriptiva, descriptiva y productiva. La prescriptiva, afirmaban, se centraba en modelos de expresión establecidos, como la concordancia sujeto-predicado. Aunque sin duda, esos modelos deben enseñarse como rasgos característicos de la lengua estándar —decían— deben ser atemperados si se consideran las otras dos áreas de enseñanza (descriptiva y productiva). Halliday señalaba que la enseñanza descriptiva de la lengua era muy escasa y que muchos estudiantes recién adquirirían la conciencia lingüística cuando estudiaban lenguas segundas. En cuanto a la enseñanza productiva, pretendía ampliar los recursos de los estudiantes para que usaran su lengua y desarrollaran sus capacidades para construir significados. En este campo, sostenía que el trabajo implicaba aprender las variedades lingüísticas disponibles: los registros y los dialectos. Estas ideas dieron lugar a la producción de textos educativos que se emplearon en Australia y también en otros países de habla inglesa, así como a propuestas posteriores, como la conocida “aprendizaje de la lengua (recursos básicos), aprendizaje a través de la lengua (maneras de expresar la experiencia a través del uso) y aprendizaje acerca de la lengua (funciones, estatus, etc.)”. Evidentemente, la enseñanza se desplazaba desde modelos contenedores hacia modelos de proceso y el rol del docente dador de conocimientos viraba hacia el de facilitador y favorecedor del aprendizaje, viraje que nos interesa analizar.

A mediados de los años ochenta, las propuestas se especificaron aún más y plantearon la enseñanza a partir de géneros discursivos: el texto era una instancia de elección particular de un género y el género era una condición del contexto cultural (ver, por ejemplo, Martin y Rothery, 1986). Como hemos señalado ya, estas propuestas no eran prescriptivas, sino que surgían del trabajo colaborativo entre lingüistas y educadores que analizaban cómo funcionaba de hecho el lenguaje.

Actualmente el foco está puesto en estudios diacrónicos sobre el desarrollo del lenguaje desde la primera infancia hasta la adolescencia tardía, con aplicaciones pedagógicas a lo largo de la educación primaria y secundaria (Christie y Derewianka, 2008), que parten del análisis de textos y de la teoría del género de la Escuela de Sydney (Christie y Martin 1997; Martin y Rose, 2008). La descripción de los recursos léxico-gramaticales utilizados a medida que los alumnos desarrollan sus capacidades de abstracción se basa en Halliday y Matthiessen (2004), así como en la teoría de la valoración de Martin y White (2005). La idea es, siempre partiendo de lo léxico-gramatical y remontando al texto completo, explorar la relación entre las formas y las funciones del lenguaje en determinados contextos. Ejemplos recientes son programas de enseñanza de la escritura articulados con distintas materias escolares, como el programa "Aprender a escribir, leer para aprender" (Rose y Martin, 2012), fruto de investigaciones-acción desarrolladas en gran escala a lo largo de los últimos 20 años.

En nuestra región, el XLI Congreso Internacional y el X Congreso Latinoamericano de Lingüística Sistémico-Funcional (2014) estarán específicamente dedicados a la educación en lengua(s). La portada de la última circular especifica el tema como "Nuevas aplicaciones a la Educación en Lenguas de líneas de desarrollo tradicionales y recientes en la Lingüística Sistémico Funcional".

Metodología

Materiales

Para realizar este trabajo tomamos aleatoriamente tres clases de la misma longitud –80 minutos–. Estas fueron registradas por estudiantes de la asignatura Planificación y Práctica Docente del Profesorado en Enseñanza de la lengua y literatura, que se dicta en modalidad virtual en la Universidad Nacional de Río Negro, Patagonia Argentina. Los estudiantes de este profesorado, cuyo título permite ejercer la docencia en lengua y literatura en el nivel medio o secundario, son maestros titulados con experiencia en el ejercicio de la docencia primaria o secundaria o licenciados en asignaturas afines (comunicación, filosofía, etc.) que, ante la escasez de docentes titulados en el país, se desempeñan como docentes de Lengua con título "habilitante".

Las observaciones de clases realizadas a docentes de Letras ya titulados, así como las clases dadas en situación de práctica se basan en la toma de notas y la filmación o la grabación. Para asegurar la calidad de los registros y la captación de los contextos de cultura y de situación, antes de la etapa de las observaciones, los practicantes y la docente a cargo de la asignatura trabajan la información que deben recabar sobre la institución a la que acuden y sobre el grupo clase, y abordan el tema de cómo realizar buenas observaciones y transcripciones.

Por otro lado, como la modalidad virtual posibilita que los practicantes cursen el profesorado en diferentes provincias del país, una de las clases se ha registrado en la provincia de Río Negro, otra en la provincia del Neuquén y la última en la provincia de Buenos Aires. En los tres casos, los registros fueron obtenidos en escuelas públicas y urbanas. Para preservar la identidad de las escuelas, en este trabajo su denominación es sustituida por letras. En cuanto a las clases, con fines prácticos, se denominarán respectivamente así: Clase 1 (Carta al Gobernador), Clase 2 (Mito de Edipo) y Clase 3 (El Quijote). En

los ejemplos, el docente es abreviado D y el estudiante E.

Método

Realizamos un análisis contrastivo de este corpus, examinando los contextos de cultura y la relación existente entre el contexto de situación y el texto —para este caso, los discursos en el salón de clase—. Al examinar la relación contexto de situación-texto, Halliday (1982) sugiere que hay tres variables relevantes que, juntas, influyen en lo que se denomina su variedad funcional o registro: 1) el *campo* (de qué trata la clase, qué está pasando); 2) el *canal* de comunicación utilizado (por qué medio se intercambia —aquí utilizando un canal oral) y —lo que más nos interesa— 3) el *tenor* (quiénes participan, qué distancia social se establece entre ellos, qué tipo de actividad social está involucrada). Además, Halliday se refiere a los significados que configuran todo texto como a tres *metafunciones* (*meta* porque van más allá de lo léxico-gramatical y deben considerarse en el nivel semántico-discursivo) que, conjuntamente, construyen un modelo de la experiencia (la metafunción ideacional), crean textos relevantes (la metafunción textual) y representan interacciones sociales (la metafunción interpersonal). Cada una tiene un tipo de estructura preferida, en tanto manifiesta de manera más aguda y clara sus significados respectivos en el nivel de la cláusula. En el caso de la metafunción interpersonal, sobre la cual se centra el artículo, la estructura preferida se expresa en elecciones léxico-gramaticales que atañen al modo,³ que en la LSF comprende más que los modos verbales indicativo, subjuntivo, etc. de la gramática tradicional. En esta teoría, el modo está compuesto por la desinencia verbal más el sujeto gramatical. Además,

incluye las marcas gráficas y prosódicas de la interrogación, la aceptación, el rechazo; los significados de los verbos modales, como *poder*, «tener que», «desear», etc. y construcciones adverbiales como «probablemente» que «tiñen» la cláusula completa. Adicionalmente, en la metafunción interpersonal se expresa la negociación de los significados entre los hablantes, mediante sus actitudes.

A menudo, cuando se analiza un texto desde la LSF es conveniente distinguir entre significados de origen ideacional, textual e interpersonal. En este artículo, prestamos especial atención a los significados interpersonales sin olvidar que se trata de una focalización. Esta se debe a razones de espacio y a que nuestra experiencia en la aplicación de la LSF nos ha mostrado que, en textos orales con alto nivel de intercambio —como las clases—, el análisis del tenor de la situación y de cómo resuena en la metafunción interpersonal, y por ende en las estructuras de modo y, complementariamente, en el sistema de actitudes, arroja los resultados más ricos.

Específicamente, en cada clase se analizaron: 1) la variable tenor del contexto de situación; 2) el punto de partida de la clase; 3) quién habla; 4) qué hace cada participante cuando habla; 5) quién usa la modalidad; 6) el grado de congruencia entre el tipo de modo y la función del discurso (por ejemplo, el uso o no de preguntas para pedir información) y 7) las expresiones de actitud (afecto hacia las personas, juicio sobre las personas y apreciación de los objetos semióticos).

Resultados

Tenor del contexto de situación

En este punto se reprodujo la descripción del tenor del contexto de situación obtenido por el practicante

3 Halliday a lo largo de sus publicaciones usa la palabra *mode* para referirse a la variable de registro relacionada con el canal o medio de comunicación (oral o escrito, formal o informal) y la palabra *mood* para hablar de la estructura léxico-gramatical característica de la cláusula como intercambio. En las traducciones al castellano de su obra es usual ver que tanto *mode* como *mood* se interpretan bajo la misma palabra: *modo* (ver por ejemplo *El lenguaje como semiótica social*, 1982, pp.188-189), lo que lleva a serias confusiones. En este texto *modo* se usa para hacer referencia a la estructura léxico-gramatical preferida de la metafunción interpersonal.

y correspondiente a cada clase observada: dónde se dicta y cuáles son las características del alumnado. Otros factores de este contexto son constantes: el docente es un profesor titulado en Lengua y Literatura, el registro es del 2013 y, como hemos dicho, fue obtenido en una escuela pública y urbana.

Clase 1 (Carta al Gobernador). Tiene lugar en la Escuela Secundaria para Adultos A, ubicada en el Alto de San Carlos de Bariloche, que comprende los barrios marginados de esa ciudad, en la provincia de Río Negro, Patagonia Argentina. Los estudiantes cursan el cuarto año (de cinco), para obtener el título de Perito Mercantil con Orientación en Administración de Empresas, en horario nocturno. De un total de 10, se encuentran presentes 6: 3 mujeres y 3 varones. Todos son jóvenes de entre 18 y 25 años, trabajadores no contratados. De las mujeres, 2 tienen hijos que dejan en la guardería de la escuela, la cual funciona en un edificio lindero. En cuanto al espacio, el aula es amplia; los alumnos se sientan en bancos dispuestos en círculo. Hay una hilera de ventanas, un pizarrón al frente y por delante un escritorio, donde se observan una bandeja con pizza y una jarra con mate cocido.

Clase 2 (Mito de Edipo). Transcurre en el Centro de Educación Media B, ubicado en la zona céntrica de la ciudad de Cipolletti, en la provincia del Neuquén, Patagonia. Los estudiantes cursan el segundo año (de 5), en horario matinal. Son en total 24 alumnos: 14 son varones y 10 mujeres. La mayoría tiene la edad teórica correspondiente: 14 y 15 años; 8 de ellos son repitentes. Ninguno trabaja y la mayoría de sus padres tienen estudios primarios completos; menos de la mitad tienen secundaria completa. El aula es una habitación angosta y alargada, por lo cual los estudiantes se acomodan en dos filas de bancos separadas por un pasillo a través del cual la docente puede desplazarse. El pizarrón está al frente y la puerta de entrada atrás, de espaldas a los alumnos. También de espaldas a los alumnos, se encuentra la única ventana del aula, por lo que la iluminación es artificial.

Clase 3 (El Quijote). Se desarrolla en la Escuela Secundaria Municipal C, ubicada en el Partido de San Isidro, provincia de Buenos Aires. Los estudiantes cursan sexto año (de 6, por tratarse de una escuela secundaria técnica), en horario matinal. Son en total 23 y su composición socioeconómica es media-baja; además, la mayoría de sus padres no han terminado la escuela secundaria. Salvo dos alumnos mayores de edad, todos tienen la franja etaria correspondiente (17 y 18 años). En relación con el espacio, el aula es "tradicional": ventanas en una de las paredes, pizarrón blanco al frente, tres filas de bancos con 8 estudiantes en las dos primeras, y 6 a 7 en la última.

Punto de partida

Ya desde el punto de partida se notaron diferencias entre las clases. En la Clase 1 (Carta al Gobernador) la docente, que desempeña el rol de facilitadora, involucró en la tarea a ella misma y a los estudiantes, a través del "nosotros inclusivo" ("Buenas noche. ¿Cómo están? Seguimos hoy con los folletos y armado los stands para la feria"), mientras que los estudiantes utilizan una declarativa para hacer un pedido, mostrando su pretensión de alcanzar un plano de igualdad ("Profe, necesitamos hacer una carta para el Gobernador, para pedirle que nos dé los pasajes en tren").

En la Clase 2 (Mito de Edipo) el inicio se demoró 10 minutos y se manifestaron las primeras irrupciones de los estudiantes, así como la búsqueda de controlarlos mediante demandas por parte de la docente ("¡Chicos *vamos a trabajar!*! ¿Trajeron los mitos? ¡Quiero saber si trajeron los mitos!"), que luego asume un rol de custodio de la disciplina combinado con el de portador de saberes.

Finalmente, en la Clase 3 (El Quijote), la docente, quien desempeña el rol de única portadora de saberes, logra el control a través de cinco turnos breves: 1) saludo; 2) pregunta sobre deberes; 3), 4) y 5) imperativos de orden y modalidad deontológica de obligación ("Cerrá la computadora").

Quién habla

Una indicación clave de poder es quién consigue hablar y por cuánto tiempo. Al considerar quién habla más, hallamos que en la Clase 1 los estudiantes hablan más que la docente (con ella y entre sí); que en la Clase 2 la docente habla tres veces más que los estudiantes y que en la Clase 3 la docente habla cinco veces y media más que los estudiantes, manteniendo los turnos más extensos de las tres clases. Respectivamente, la cantidad de palabras se relaciona con los roles docentes anunciados en el punto anterior que, como veremos, surgen de la totalidad del análisis efectuado.

Qué hace cada participante cuando habla

En este punto se indagó sobre quién pregunta, quién responde y si estos "derechos" son recíprocos. Si observamos falta de reciprocidad, esta expresa relaciones asociadas a la diferencia de estatus o de condiciones sociales entre quienes interactúan; en cambio, la reciprocidad está asociada a relaciones entre pares.

Al examinar qué hace cada participante en nuestras clases cuándo consigue la palabra, notamos que en la Clase 1 (Carta al Gobernador) los estudiantes preguntan casi tantas veces como la docente y siempre lo hacen alrededor de los temas de la clase. Además, hay al menos tres momentos en los que la docente, al reconocer la diferencia de contexto cultural entre ella y los estudiantes, establece una reciprocidad en el derecho a responder (y en el ser portador de saberes), cediéndolo a los estudiantes. Su intención de comprender el contexto de cultura de los desfavorecidos lleva a que surjan instancias de búsqueda de significados comunes: "ella no ha comido pan con chicharrón, no sabe lo que es una pared precaria, no sabe cómo reutilizar 'palets'; por lo tanto, pregunta:

E: Vamos a hacer pan con chicharrones de chanchito.

D: ¿Qué es eso?

E: ¿No ha probado? Está bueno.

D: Yo pensaba en una casita móvil de ¿cómo

se llama eso? (señala un panel que cumple la función de pared).

E: OSB.

E: Está re-buena la madera, yo he hecho hasta muebles. Mi cama es de "palets"; porque yo soy del Alto ¿vivo? y no tengo muebles

D: ¿Me explican?

En la Clase 2 los estudiantes preguntan casi tantas veces como la docente, pero en un tercio de los casos sus preguntas no se refieren al tópico de la clase, sino a otro. Por ejemplo:

D: Copien, vamos, después les explico.

E: Profesora, ¿es verdad que 1er. grado no se repite?

D: (Que está escribiendo las consignas en el pizarrón). ¿Qué?

E: Primer grado, ya no se repite, ¿no?

D: Ah, sí, creo que es verdad. Bueno, copien. Al que no copia le pongo un 1.

(Dos varones se levantan y comienzan a caminar por la clase. Una chica hace lo mismo mientras habla en tono alto. Una estudiante, en el fondo de la fila de la derecha, juega de manos con su compañero de banco).

D: Chicos, se sientan. ¿E., siempre lo mismo?! ¡Por favor, sentate!

E: Profesora, ¿va a ser difícil la evaluación?

En la Clase 3 (El Quijote), la docente triplica los turnos de pregunta de los estudiantes (D: "¿Qué gustos personales tiene?", "¿Cómo arma la armadura?", "¿Tenía Don Quijote una dama?") y todos los turnos se refieren al tópico de la clase (E: "¿Puedo leer, Laura?").

Quién usa la modalidad

Otro aspecto más que puede relacionarse con el tenor de la situación involucra selecciones relacionadas con la modalidad. Cuando nos detuvimos en ello, encontramos que en la Clase 1 la docente usa sistemáticamente modalidades deónticas de posibilidad y deseo ("Bueno, si no *podemos* ir a la sala de informática, grabamos 'spots' publicitarios radiales", "Tenemos un stand para dulces y un stand para

maderas, si no *quieren* hacer uno para panadería”), mientras que los estudiantes expresan además y en mayor medida modalidades de necesidad y obligación (“Y ahí le decimos, ‘*queremos* pasajes’, ‘Necesitamos ayuda porque no los podemos pagar’”). Esto es coherente con el rol de búsqueda de equilibrio de poder asumido por ella y por los estudiantes, respectivamente.

En la Clase 2, por parte de la docente, predomina el uso de la obligación como intento de control (“A ver, ¿quién trajo el trabajo que *debían* entregar el lunes?”; “En la consigna número uno deben buscar dos ejemplos en los cuales el narrador le hable al lector. En la consigna dos deben ver de qué manera los dioses manejan el destino de los hombres. En la última tienen que hacer una carta”). Los estudiantes solo usan la modalidad deóntica tres veces, para expresar la posibilidad (“¿Este pedacito *puede* ser para la primera?”).

En la Clase 3 la docente portadora de saberes no suaviza su rol jerárquico mediante la modalidad, pero tampoco lo acentúa.

Grado de congruencia entre el tipo de modo y la función del discurso

Otro caso en que los patrones elegidos de modo se vinculan con aspectos del tenor de la situación puede verse en las relaciones de congruencia entre la elección del tipo de modo y las funciones del discurso. Por forma gramatical habitual o congruente se entiende que en las clases, el modo habitual o congruente para la realización de una pregunta es el interrogativo; para una respuesta, el declarativo y para una orden, el imperativo.

Al respecto, hemos visto que en la Clase 1, los estudiantes adultos trabajadores emplean estrategias que muestran su no aceptación de un tenor desigual; por ejemplo, usan el modo declarativo en vez del interrogativo (“Me voy al baño”, “Me voy a las diez”), así como la negación directa (“Nosotras *no* nos vamos a agrupar”, “Yo *no* lo quiero escuchar: está horrible”);

de hecho, de los veinticuatro turnos con negación, la mitad tiene esta función de negación directa no modalizada. La docente, en cambio, usa mucho la estrategia de la pregunta precedida por “no”, que tiene una función modalizadora y suavizadora (“¿*No* habíamos quedado en eso?”, en vez de “Habíamos quedado en eso”); “¿*No* querés tomar nota para que después no nos olvidemos lo que ya decidimos?” (en vez de “Tomá nota...”); “¿*No* están repitiendo?”; “¿*No* quedaría mejor ‘si pudiera’?”. Coherentemente con los resultados anteriores, se observan estrategias para “equilibrar” el poder entre los estudiantes de los sectores desfavorecidos y su docente.

En la Clase 2, no se observan relaciones inusuales relevantes entre la elección del tipo de modo y las funciones del discurso en el caso de los estudiantes: utilizan preguntas (en veintidós casos) para preguntar la fecha, el significado de una palabra, etc.; negaciones (en once casos) para expresar que no trajeron las fotocopias, que no han terminado una actividad o que no saben los números romanos, entre otras. En cuanto a la docente, en vez de preguntar directamente, a veces emplea la pregunta indirecta (“¿Quiero saber si trajeron los mitos!”) o en lugar de usar el imperativo para dar órdenes, opta por ruegos mezclados con amenazas (“Chicos, por favor, la próxima vez que me interrumpas les pongo una sanción”) o por amenazas a secas (“Al que no copia le pongo un uno”), todas opciones perfectamente entendibles en una situación áulica con adolescentes difíciles.

Finalmente, en la Clase 3 no se observaron relaciones inusuales significativas entre la elección del tipo de modo y las funciones del discurso: se usan el imperativo para dar órdenes, el interrogativo para preguntar, etc.

Expresiones de actitud

Las actitudes pueden expresar afecto hacia las personas (emociones y reacciones), juicios sobre ellas

(negativos o de sanción social y positivos o de estima social) o apreciación sobre los objetos semióticos (en este caso, como la obra abordada en una clase).

Al estudiar las actitudes (afecto, juicio y apreciación), se nota que en la Clase 1 (Carta al Gobernador), la docente formula pocos juicios sobre los comportamientos, siempre de forma evocada o implícita y como reacción a una afirmación de uno o más estudiantes, lo que contribuye a mantener el equilibrio de no poder que asume frente a alumnos adultos de barrios marginados. Por ejemplo, dice una estudiante: "Yo con esos no trabajo" y la docente responde: "¿Que no podés participar?". Por parte de los estudiantes, en cambio, hay numerosas expresiones de juicio. Por ejemplo: "Querido viejo idiota" (como propuesta irónica de encabezamiento de la carta al Gobernador); "Somos alumnos de una escuela para adultos llamada A.; Queda en las periferias, barrios altos, en las cordilleras"; "Nunca hablamos, somos gente muy silenciosa"; "Somos pobres, queremos bajar al pueblo";⁴ *así como de afecto* ("Compañerismo o asamblea", "Hay que poner algo que le llegue al corazón [el del Gobernador]"). Otros juicios de los estudiantes expresan relaciones de solidaridad propias de los sectores desfavorecidos: "En mi casa hay un montón, traigo de los [palets] que tiene mi papá", "Nos acomodamos", "Así es un solo esfuerzo", "Tenga fe profe, se puede, se puede", "Le digo a mi cuñado que me traiga los palets", etc.

También formulan algunas apreciaciones sobre los objetos semióticos «stand» y «carta de pedido», que son los tópicos de la clase: "Para mí sería mejor hacerlo de *cartón*, porque después ¿qué vamos a hacer con esa *huevada*?"; "De ahí [después de haber dicho que son estudiantes pobres] empezá con el *mangazo* [en lunfardo, por "pedido"]".

En la Clase 2 predominan los juicios expresados por la docente sobre los afectos y las apreciaciones;

la mayoría de esos juicios valoran en forma negativa el comportamiento de los estudiantes: ("¿A ver, qué pasa? ¿Hacemos el plan B y se ponen a leer en voz alta para todos?; ¡Dejá de pintarte!") y positivamente la participación que se considera acertada ("¡Bien!"). Ningún juicio evalúa negativamente la falta de conocimiento ("¿No conocen los números romanos? Bueno, lean y después les enseño los números romanos"). Los juicios de los estudiantes se refieren, por lo general a temas ajenos a la clase: la practicante ("Ah, yo ni loca sería profesora, voy a ser cualquier cosa menos eso"), la próxima evaluación, los chicos que molestan en el patio. En cuanto a las apreciaciones, son cuatro y muy breves: la docente evalúa la obra precisando el foco, pero sin ampliar ni negociar el significado ("Vamos a ver un mito, se llama Edipo, que en griego antiguo significa 'pies hinchados'; ¿Recuerdan que les dije que los mitos tienen final trágico? Bueno, este tiene un final trágico"). Podría especularse que la falta de ampliación del significado se debe a la intención de impedir que, nuevamente, los estudiantes se dispersen.

En la Clase 3 (El Quijote) los alumnos responden brevemente con juicios a preguntas de la docente y ella, como portadora de saberes, los expande. Como estrategia didáctica, la docente combina en un mismo turno de habla juicios sobre el comportamiento de los personajes y apreciaciones sobre la obra y su contexto de producción. Por ejemplo:

D: ¿Qué gustos personales tiene?

E: Le gusta la literatura de caballeros.

D: Exactamente, le gustan los libros de caballería [juicio], libros donde estaban las historias de caballeros, hombres que iban por el mundo buscando la justicia [apreciación]. Eran hombres buenos que peleaban por el bien y buscaban el mal para combatirlo [juicio]; historias donde había armaduras y espadas bautizadas [apreciación]. Y tenían, obviamente, una dama a la que le dedicaban todas

⁴ San Carlos de Bariloche, donde fue registrada esta clase, es una de las principales ciudades turísticas de Argentina; en algunos periodos, las fuerzas de seguridad impedían a los jóvenes del Alto o zona marginada el acceso al centro urbano.

sus hazañas y victorias [juicio]. De todas estas historias, Amadís de Gaula y otras más [...] él leía y leía a tal punto que un día dijo: "me voy a armar caballero" [juicio].

Recuerden que, como vimos a principio de año, todas las obras tienen la cosmovisión del autor, del mundo que lo rodea y cómo esa época influye sobre la obra. ¿Qué pasaba en la época de Quijote? ¿Qué pasaba en España? ¿Qué pasaba en la época de creación de Don Quijote? Era una España sin valores, no era "El Imperio", era de época de crisis, de cambios fundamentales. No es casualidad que Don Quijote quiera salir al mundo a hacer lo que antes se hacía, que era lo más grande que un hombre podía hacer [apreciación]. Como cuenta la fotocopia, se impone armarse caballero [juicio].

Discusión

En este artículo hemos analizado tres prácticas docentes desde la Lingüística Sistémico Funcional. La elección de esa teoría radicó en que permite analizar las prácticas en su contexto de cultura y en su contexto de situación, aspectos desdibujados en los currículos actuales de lengua y literatura de la región y cuya indagación nos interesa fomentar en la formación docente. Cuando, en cambio, desde perspectivas lingüísticas que no toman en consideración el texto en contexto, se analizan clases considerando solo los tipos de discurso desplegados o los mecanismos de coherencia o las formas en que se plantean los contenidos y las tareas, entre otras posibilidades, todo lo que influye en la elección de ciertos significados y de ciertas estructuras para construirlos resulta excluido. Y, nos atrevemos a añadir, los docentes resultan con frecuencia culpabilizados por haber tomado tal o cual camino sin que se ofrezcan razones contextuales que lo justifiquen.

La formación docente en el área de lengua y literatura es una de nuestras preocupaciones —y también una de nuestras ocupaciones— y, por otra parte, debemos reconocer que muchos profesores, siguiendo ciertos libros de texto en general fieles a

los documentos curriculares suelen dejar de lado los aspectos contextuales de los textos cuando los enseñan. Por ejemplo, en la Clase 2, la docente hizo un breve intento de contextualización ("Edipo quiere decir en griego antiguo 'pies hinchados'") que luego no enriqueció. Sería interesante saber por qué: si solo se debió a un contexto áulico difícil o también al peso del currículo. En cambio, la docente de la Clase 3 sí contextualiza históricamente *El Quijote*: ¿pasa por alto la tendencia curricular a causa de la formación que recibió, porque el grupo de estudiantes le facilita esa tarea, entre otras razones posibles? La respuesta a este tipo de preguntas requiere más indagaciones e incluso indagaciones con otras metodologías capaces de cruzar datos con los resultados del análisis de las clases dadas, como la formación de base del docente y la apertura del director de la escuela a enfoques diferentes.

Por otro lado, en nuestra práctica observamos que también siguiendo documentos oficiales que pautan la "enseñanza integrada de la gramática" pero no dan pistas para su integración, docentes de lengua y literatura continúan abordando la gramática aisladamente de las condiciones contextuales que influyen en la elección de ciertas estructuras y el descarte de otras. No obstante, en la Clase 1, la docente contextualiza y promueve una discusión sobre las elecciones gramaticales para que la carta al Gobernador sea lo más exitosa posible en su demanda de pasajes, y en la Clase 3, la docente hace una interesante problematización de la elección de los nombres de los personajes de *El Quijote*. Sin embargo, un número tan reducido de clases nos impide pensar que, en general, el problema de la enseñanza integrada de la gramática está resuelto. Al analizar nosotras mismas las clases y al señalar cómo proceden dos de las docentes, nos hemos limitado a mostrar que desde la gramática se puede acceder al contexto y que el contexto influye en el tipo de estructuras gramaticales que se eligen, pero esto no da indicios suficientes acerca de la integración de la gramática en el análisis de los textos y los contextos.

Nuestro objetivo principal fue analizar en qué medida, de qué forma y en relación con qué contextos los docentes se posicionan entre dos polos de un continuo: desde la facilitación del aprendizaje hasta la portación exclusiva de los saberes. A partir de los años sesenta desde diferentes disciplinas humanísticas, se ha planteado que el aprendizaje se produce cuando el docente toma en cuenta los saberes de los estudiantes y obra como un facilitador de la construcción de saberes nuevos. Además, se critica la imposición de un saber que en realidad corresponde a la cultura hegemónica y supone que los estudiantes de los sectores desfavorecidos hagan el doble esfuerzo de desaprender lo que han aprendido en su propio contexto de cultura y de aprender el contexto de cultura que, uniformemente, impondría la escuela. Insistimos en que unas pocas clases no permiten efectuar generalizaciones, pero en nuestro análisis hemos visto muy distintas maneras de usar el poder que confiere el título por parte de los docentes de lengua y literatura. Recordemos que en la Clase 1, en varios momentos, la docente cede por completo ese poder, expresado en saber, a estudiantes de sectores desfavorecidos y que son ellos quienes le enseñan a hacer ciertas cosas. Ahora bien, si se considera incluso solo un aspecto del contexto de situación, como la edad, cabe preguntarse si esa docente facilitadora de la Clase 1 habría trabajado de modo semejante con un grupo de estudiantes de 13-14 años que organiza una feria o un viaje.

Nos hemos propuesto describir estas pocas clases y no discutiremos cuál es más efectiva para el contexto en que ha sido producida. Incluso, desalentamos el "enjuiciamiento" sobre cada una de estas prácticas docentes, porque en verdad solo constituyen un ejemplo capturado un día durante una larga vida profesional que, por lo general, se desarrolla en contextos de situación y cultura que van moldeando al profesor.

Conclusiones

Al analizar cómo los docentes y los alumnos usan las estructuras de modo y modalidad en las cláusulas

que intercambian en una clase, se pudo ver cómo se construyen significados sobre dimensiones interpersonales tales como su nivel de familiaridad, el poder o la solidaridad. Además, se hallaron relaciones entre las estructuras gramaticales de modo elegidas en la sucesión de cláusulas que conformaban cada clase, la semántica de significados interpersonales de dicha clase —es decir, la metafunción interpersonal— y luego entre esta y el tenor del contexto de situación en la cual había sido producida.

Recurrir a la Lingüística Sistémico Funcional permitió examinar el difícil equilibrio entre la facilitación y la portación de saberes al cual se enfrentan diariamente los docentes en los diversos contextos en los que trabajan. El trabajo que queda por delante es muy desafiante: trabajar con corpus más amplios en contextos semejantes, en contextos culturales diferentes, con el mismo docente ante diferentes grupos, con el mismo tema dictado por diferentes docentes ante el mismo grupo y en colaboración con especialistas de otras disciplinas, entre muchas otras posibilidades.

Reconocimientos

La investigación se desarrolló en el marco del proyecto 40-B-122 de la Universidad Nacional de Río Negro: «Discursos académicos en situaciones de aprendizaje: las producciones de estudiantes universitarios a lo largo de su proceso de formación», dirigido por la Doctora Ann Borsinger.

Referencias

- Christie, F. y Derewianka, B. (2008). *Learning to write across the years of schooling*. Londres y Nueva York: Continuum.
- Christie, F. y Martin, J. (1997). *Genre and Institutions: social processes in the workplace and school*. Londres y Nueva York: Continuum.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K y Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3ª ed.). Londres: Arnold.
- Halliday, M.A.K., McIntosh, A. y Stevens, P. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. Londres: Longman.
- Martin, J. (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J. y Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause* (2ª ed.). Londres y Nueva York: Continuum.
- Martin, J. y Rose, D. (2008) *Genre relations: mapping culture*. Londres y Nueva York: Equinox.
- Martin, J.R. y Rothery, J. (1986). What a functional approach to the writing task can show teachers about "good writing". En B. Couture (Ed.). *Functional approaches to writing. research perspectives* (pp. 241-265). Londres: Pinter.
- Martin, J.R. y White, P.R.R. (2005). *The language of evaluation*. Basingstoke y Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Rose, D. y Martin, J.R. (2012). *Learning to write, Reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Londres y Nueva York: Equinox.